

Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten

Anka Bergmann

Slavic Language Education

Ausgabe: 1/2021

DOI: <https://doi.org/10.18452/23202>

Herausgegeben an der
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Slawistik und Hungarologie

ISSN: 2748-5226

Abstract:

Der Beitrag thematisiert gesellschaftliche und bildungspolitische Perspektiven des Sprachenlernens in einer plurilingualen und globalisierten Gesellschaft, die den Hintergrund für das Lernen von Herkunftssprachen bilden und komplexe Herausforderungen für das Bildungssystem erzeugen. Es werden didaktische Prinzipien als Leitlinien pädagogisch-didaktischen Handelns für das Unterrichten von Herkunftssprachen entwickelt und Faktoren ihrer Ausarbeitung für Russisch als Herkunftssprache im universitären Sprachenlernen konkretisiert.

Keywords:

Herkunftssprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, Russisch als Herkunftssprache, Sprachenlernen in der mehrsprachigen Gesellschaft

Zitieren des Artikels:

Bergmann, Anka (2021): Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten, Slavic Language Education 1/2021, S. 5-18, DOI: <https://doi.org/10.18452/23200>

Zur Einführung: Russisch als Herkunftssprache in Deutschland unterrichten

Anka Bergmann

Dieses Buch soll dazu beitragen, didaktische Perspektiven des Unterrichtens von Herkunftssprachen in Deutschland auszuarbeiten. Die Beiträge beschäftigen sich mit verschiedenen Aspekten der russischen Sprache in der Form, wie sie im deutschsprachigen Kontext verwendet wird und damit Grundlage für das institutionelle Lernen von Russisch als Herkunftssprache ist. Die Untersuchungen beziehen sich auf den universitären Sprachunterricht und damit auf junge Erwachsene als Lerner der Herkunftssprache Russisch. Den Hintergrund für deren Lernsituation bilden die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, historisch geprägte Fachkonzepte für das institutionelle Sprachenlernen sowie die Angebote und Lernmöglichkeiten für Herkunftssprachen im Schulsystem. Dieses Feld wird einführend abgesteckt, um die Beiträge in diesem Buch darin zu verorten.

Mehrsprachigkeit – Gesellschaft – Bildungsangebote für Herkunftssprachen

Das Interesse am Erlernen und die institutionelle Förderung der Herkunftssprachen ergeben sich aus lebenspraktischen Aspekten und den Anforderungen einer plurilingualen und globalisierten Gesellschaft. Herkunftssprachen sind Teil der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit in Deutschland: Viele Menschen wachsen mit mehr als einer Sprache in der Familie auf. Wenn von Herkunftssprachen die Rede ist, geht es meist um diese familiäre Mehrsprachigkeit als Folge von Migrationserfahrungen, seien es eigene, die der Eltern oder Großeltern. Mit Herkunftssprachen sind Sprachen gemeint, die aus einem anderen Land mitgebracht wurden und damit die Verbindung zur Herkunft der Familie markieren, Sprachen, die in der Familie regelmäßig gebraucht werden und in denen Kinder häufig als erstes sprachlich sozialisiert sind. Hieraus entsteht eine Problematik in (mindestens) zweifacher Hinsicht:

Zum einen ist das Konzept *Herkunftssprache* vage und nicht eindeutig abgrenzbar gegenüber dem Konzept *Muttersprache*. Es sagt auch nur in einem groben Rahmen etwas über die sprachlichen Kompetenzen von Herkunftssprechern aus, die sehr breit variieren können. Auf der individuellen Ebene ist die Herkunftssprache nicht zwangsläufig ein dominierender Identifikationsmarker, die russlanddeutschen Aussiedler sind ein markantes Beispiel dafür.¹ Daher haben die Begriffe *Herkunftssprecher* und *Herkunftssprache* in vielen Fällen nur unzureichende Trennschärfe und Erklärungskraft und dies wirkt sich auf ganz praktische Entscheidungen aus, zum Beispiel die Zuordnung zu Kursen oder Lerngruppen.

¹ Vgl. die Untersuchungen von K. Meng und E. Protassova zu Identitätskonstruktion, Integration und sprachlicher Entwicklung in mehreren Generationen russlanddeutscher Aussiedlerfamilien (Meng 2001, Meng/ Protassova 2017; für einen Überblick zum Forschungsstand vor allem Meng 2017 und Protassova 2017).

Eine zweite Problematik ist damit verbunden, dass im öffentlichen Diskurs zu Herkunftssprachen und Herkunftssprechern eine enge Verknüpfung mit der Annahme mangelnder Deutschkenntnisse und einem monolingual ausgerichteten Integrationsdiskurs zu beobachten ist. Letzterer bezieht sich zudem in aller Regel nur auf Sprecher bestimmter Sprachen, etwa Arabisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Türkisch, aber auch viele andere Sprachen, die entweder gar nicht oder sehr selten als Fremdsprachen angeboten und gelernt werden. In unserer Gesellschaft hat sich im Zusammenspiel vielfältiger Faktoren ein Wertgefüge herausgebildet, in dem die Sprachen der Migranten über ein geringeres Prestige verfügen als die traditionell in der Schule, und dort vor allem im Gymnasium, gelernten Sprachen Englisch, Französisch und Latein. Während dem schulischen Erlernen der Fremdsprachen ein hoher Bildungswert zuerkannt wird, wird der wirtschaftliche und integrative Nutzen der individuellen, auf dem familiären Erwerb von Herkunftssprachen gründenden Mehrsprachigkeit in Frage gestellt bzw. gänzlich negiert (wie etwa in der Metastudie von Esser 2006, zur Kritik daran s. Roche 2013: 197ff.). Damit werden Sprachkompetenzen in der Zielsprache Deutsch zum hauptsächlichen Gradmesser für eine gelungene Integration und die Kompetenzen in der Herkunftssprache haben keinen allgemein anerkannten Wert. Eine solche Wahrnehmung jedoch ist unzulässig einseitig, sie wird den vielfältigen und komplexen praktischen Gegebenheiten nicht gerecht. Tatsache ist, dass mit Migrationsprozessen nicht nur die Vielfalt der Sprachen in der Gesellschaft zunimmt, sondern auch die Sprachenprofile der Menschen diverser werden. Der Wandel zu mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften schließt über fluchtbedingte und Arbeitsmigration hinaus unterschiedliche Formen der Ausbreitung transnationaler Lebensweisen ein, wie längere Arbeits- und Studienaufenthalte, aber auch persönliche Lebensumstände. Es gibt Paare mit unterschiedlichen Sprachen und es gibt Familien, in denen die Kinder mit zwei oder mehr unterschiedlichen Herkunftssprachen (Sprachen der Eltern) aufwachsen. Diese Kinder lassen sich nicht eindeutig einer Herkunftssprache und einer an diese Sprache gebundenen soziokulturellen Identität zuordnen, sie sind mehrsprachig und multikulturell geprägt und die deutsche Sprache umgibt sie in ihrem alltäglichen Leben.

Diese vielfältigen sprachlich-kulturellen Konstellationen stellen eine große Herausforderung für das Bildungssystem auf allen Stufen dar. Zum einen sind zeitgemäße Konzepte für den Umgang mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Schüler erforderlich. Zum anderen erzeugen Internationalisierung und Globalisierung von Bildung, Wissenschaft und Arbeitsmarkt einen hohen Bedarf an Vorbereitung auf mehrsprachige Kommunikation in inter- und transkulturellen Kontexten. Diesen Bedarf kann das Englische als internationale Verkehrssprache nicht alleine abdecken. Dementsprechend erklärte die europäische Sprachenpolitik die Förderung von Mehrsprachigkeit zum Ziel: Jeder Bürger soll die Möglichkeit haben, neben seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen zu erlernen. Dem Bekenntnis zu diesem europäischen Ziel stehen im deutschen Bildungssystem tradierte Formen des Fremdsprachenlernens und eine begrenzte Anzahl an Sprachen im vorschulischen, schulischen und Hochschulbereich gegenüber. So werden von den 14 Sprachen, für die es Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur

gibt², die also in der Schule als Fremdsprachen bis zum Abitur unterrichtet werden könnten, einige tatsächlich nur sehr selten angeboten. Von den „großen“ Herkunftssprachen (im Sinne der zahlenmäßig stärksten Migrantengruppen) gehören Russisch, Türkisch und Polnisch dazu. Letztlich gibt es auf Grund fachlicher Traditionen als Fremdsprachenfach nur für Russisch überhaupt nennenswerte Angebote, und zwar vor allem im Bereich der 3./4. Fremdsprache, in den östlichen Bundesländern auch als 2. Fremdsprache. Solche Angebote werden zu einem großen Teil von Schülern mit familiensprachlichen Vorkenntnissen besucht, die gerne ihre in der Familie erworbene Sprachkompetenz ausbauen wollen, oder die vielleicht auch die Möglichkeit nutzen wollen, damit ein Fach zu wählen, in dem sie eine gute Ausgangsposition für Lernerfolg für sich sehen. Da es keine allgemein und für alle Schulstufen etablierten Formen des Unterrichts für die Herkunftssprache Russisch gibt, verfügen die Schüler zu Beginn des Unterrichts über große Unterschiede in ihren Sprachkompetenzen, die von vielen Faktoren abhängen: angefangen von der soziolinguistischen Situation in der Familie und den Funktionen, die die russische Sprache in ihrem Alltag erfüllt, bis dahin, ob sie außerschulische Kurse besucht haben, ob sie schreiben und lesen gelernt haben usw. Ein Spannungsfeld entsteht dadurch, dass die Rahmenbedingungen und das gesamte Konzept des Unterrichts auf Fremdsprachenlerner ausgerichtet sind. Inwieweit die Bedürfnisse von Herkunftssprachenlernern berücksichtigt werden, hängt somit weitgehend von dem pädagogischen Willen und methodischen Geschick der Lehrkraft ab.

Der Platz, der den Familiensprachen im System des institutionellen Sprachenlernens zukommt, ist nicht eindeutig bestimmt. Einerseits werden Familiensprachen durchaus als Teil von Mehrsprachigkeitsprofilen und als bedeutsam für individuelle Identitätskonstruktionen gesehen und anerkannt. In diesem Sinne ist oft von „persönlichen Ressourcen“ die Rede, diese sollen wertgeschätzt und in der Schule berücksichtigt werden. Eine andere Frage ist aber, inwieweit die Gesellschaft es für legitim oder gar notwendig erachtet, Mittel dafür aufzuwenden, dass möglichst viele Schüler die Möglichkeit haben, ihre Familiensprachen in der Schule zu lernen und umfangreich auszubauen. Bildungspolitische Rahmenvorgaben sind Ausdruck gesellschaftlicher Legitimation und Grundlage für die Bereitstellung von Mitteln zur Förderung schulischer Angebote, für die Lehramtsausbildung, die Entwicklung von Curricula, Lehr- und Lernmitteln. Wenn Bildungspolitik (an)erkennt, dass es für die Gesellschaft von Vorteil ist (einschließlich einem angenommenen ökonomischen Nutzen), dass verschiedene Sprachen auf hohem Niveau beherrscht werden, sollten entsprechende Formen und Konzepte entwickelt und Lernangebote geschaffen werden. Dafür müssen Mittel aufgewendet werden. Die Herkunftssprachen können ein wichtiger Teil des Sprachenlernens im Sinne der europäischen Mehrsprachigkeit sein bzw. werden: Wenn Herkunftssprecher zuverlässige und didaktisch begründete Lernangebote erhalten, können sie ihre Sprachen auf einem höheren Niveau im schriftlichen

² Informationen zu den Fremdsprachen im Abitur auf den Seiten der Kultusministerkonferenz <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/fremdsprachen.html> (diese und alle weiteren in der Einführung genannten Internetquellen wurden zuletzt am 19.7.2021 geprüft).

und mündlichen Bereich entwickeln, als es für eine Fremdsprache, die ausschließlich in der Schule gelernt wird, möglich ist (vgl. Lynch/Polinsky 2018: 143). In der gesellschaftlichen Gesamtsicht würde dies zudem zur Vielfalt der sprachlichen Kompetenzen beitragen. Dafür allerdings ist eine Weiterentwicklung des Herkunftssprachenunterrichts nicht nur quantitativ, sondern auch auf konzeptueller Ebene erforderlich, denn die ursprüngliche Zielsetzung des Unterrichts in den Herkunftssprachen, auch muttersprachlicher Ergänzungsunterricht genannt, ist schon längst nicht mehr gültig. Ging es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst darum, für die Kinder von Gastarbeitern die Verbindung zur Kultur der Herkunftsländer zu erhalten und Sprachkompetenzen für eine spätere Rückkehr zu unterstützen (vgl. Reich 2017), wollen Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren sind und in diesem Land aufwachsen, in erster Linie ihre Familiensprachen bewahren und als Teil ihrer individuellen Mehrsprachigkeit ausbauen. Die Weitergabe der Herkunftssprache in der Familie und das Interesse der zweiten und dritten Generation am Erhalt der Sprachen haben K. Meng und E. Protassova für das Russische untersucht, einen guten Überblick dazu bieten die Beiträge der beiden Autorinnen im Handbuch des Russischen in Deutschland (Witzlack-Makarevich/Wulff, 2017). Das Interesse der Eltern an der Förderung der Herkunftssprachen für ihre Kinder haben Lengyel/Neumann (2016) in einer umfangreichen Studie für Hamburg überzeugend belegt. Mit der Diversifizierung der Mobilitätsmuster und dem Wegfall eigener Migrationserfahrungen in der 2. und 3. Generation verändern sich sowohl die individuellen Lernbedürfnisse, als auch die Anforderungen an schulisches Sprachenlernen und die gesellschaftlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit.

Gegenwärtig werden Initiativen und Angebote zum Erlernen von Familiensprachen häufig von privaten Trägern, Elterninitiativen und Migrantenvereinen mit viel Engagement organisiert. Dies ist ein wichtiger Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Die privaten Initiativen und Projekte bleiben allerdings zwangsläufig regional und zeitlich begrenzt: Es gibt diese nicht überall, sie sind häufig kostenpflichtig und damit nicht für alle zugänglich, es gibt keine gemeinsamen Qualitätsstandards für mehrsprachige Erziehung und Bildung. Besonders problematisch wird es, wenn der Unterricht von den Herkunftsländern verantwortet wird. Das Modell des Konsulatsunterrichts wird in den letzten Jahren, insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung in der Türkei, zunehmend kritisch gesehen. Staatliche Bildungspolitik und Schulverwaltung müssen anerkennen, dass sie Verantwortung für diese Unterrichtsangebote übernehmen müssen. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Begrenztheit ist, dass Sprachlernangebote, die nicht in das schulische Curriculum eingebunden sind, zusätzliche Zeit beanspruchen und erheblichen organisatorischen Aufwand seitens der Familien erfordern, und das in einem Alter, in dem Kinder und Jugendliche auch viele andere Interessen haben. Daher ist eben der Dominanzwechsel zum Deutschen spätestens mit Schuleintritt so markant und bedeutet für viele Herkunftssprecher ein Verbleiben in der Mündlichkeit und letztlich den Abbau oder sogar Verlust der herkunftssprachlichen Kompetenzen, wenn es keine Möglichkeiten für einen schriftsprachlichen Ausbau gibt.

Das Interesse an der Förderung der Herkunftssprachen von staatlicher Seite entwickelt sich erst in den letzten Jahren und nicht in allen Bundesländern gleichermaßen. Im Bereich der schulischen Angebote bilden bislang lediglich in vier Bundesländern (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen) staatliche Lehrpläne eine strukturelle Grundlage für den Unterricht in Herkunftssprachen bis zum Ende der Sekundarstufe 1. Umfangreiche Angebote gibt es gegenwärtig in Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Es gibt dort Regelungen für die Ausbildung und Anstellung von Lehrkräften und die Möglichkeit der Anerkennung als 2. oder 3. Fremdsprache. Das wiederum bedeutet, dass Schüler die Herkunftssprache durchgängig lernen können. Das ist nicht nur ein Bekenntnis zur staatlichen Verantwortung, sondern erklärtermaßen Teil einer aktiven Integrationspolitik dieser Länder. Das Bildungsministerium Nordrhein-Westfalen etwa will „ein Angebot [unterbreiten] für Schülerinnen und Schüler mit internationaler Familiengeschichte, die zwei- und mehrsprachig in Deutsch und in einer oder mehreren anderen Sprachen aufwachsen“ (Faktenblatt Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen, 2019).

Mit Blick auf die zukünftige Entwicklung dieser Angebote gibt es noch viele offene Fragen. Zum einen wird zunächst die ganz praktische Frage zu lösen sein, wie der Zugang zu den Unterrichtsangeboten geregelt wird, wer den Herkunftssprachenunterricht besuchen soll oder darf und wer nicht. Bislang wird in den vorliegenden Lehrplänen für den schulischen Bereich lediglich darauf verwiesen, dass Kenntnisse in der entsprechenden Sprache vorausgesetzt werden, die in der Familie und im sozialen Umfeld erworben wurden. Für die Unterrichtspraxis ist jedoch wichtig, transparent zu machen, auf welchem Niveau Kenntnisse vorliegen sollen und wie diese nachgewiesen werden können. Entsprechende Instrumente müssen für verschiedene Sprachen entwickelt und erprobt werden, Lehrkräfte müssen entsprechend weitergebildet werden und über Diagnosekompetenz verfügen. In diesem Bereich gibt es noch viel Entwicklungsbedarf. Methodische Anforderungen für normierte und regelmäßige Sprachstandsuntersuchungen, wie sie von Ehlich u. a. (2005) für Deutsch formuliert wurden, können dabei als Grundlage dienen. In der Spracherwerbsforschung gibt es Instrumente zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern, wie z. B. den von Gagarina u. a. entwickelten Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)³. Diese können allerdings nicht ohne weiteres für die Einstufung in Kurse und Lernangebote angewendet werden, denn pädagogische Entscheidungen sind komplex und haben nicht nur den Entwicklungsstand der Lerner in ihren Sprachen zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus auch weitere altersbedingte kognitive und motivationale Faktoren und individuelle Persönlichkeitsmerkmale, aber auch Anforderungen, die sich aus den institutionellen Rahmenbedingungen, den Zielsetzungen und der Unterrichtssituation

³ <https://main.leibniz-zas.de/> Mit dem von Gagarina u. a. entwickelten Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) liegt ein Instrument vor, dass die narrativen Kompetenzen als Grundlage für die Einschätzung des sprachlichen Entwicklungsstandes mehrsprachiger Kinder in ihren verschiedenen Sprachen nutzt und das mittlerweile für über 60 Sprachen angeboten wird. Für das Russische gibt es umfangreiche Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung deutsch-russisch bilingualer Kinder im Vorschul- und Grundschulalter, für ältere Lerner bzw. Erwachsene liegen solch umfangreiche Daten bislang nicht vor.

ergeben. Instrumente, die zur Einstufung in Kursangebote dienen, müssen folglich Besonderheiten der zweisprachigen Entwicklung in deutschsprachiger Umgebung einschließlich der spezifischen Merkmale der jeweiligen Herkunftssprache abbilden und pädagogisch-didaktische Perspektiven einschließen.

Zum anderen ist aber, wie eingangs bereits angesprochen, grundsätzlich die Einordnung als *Herkunftssprecher* bzw. *Herkunftssprachenlerner* problematisch und dieses Problem wird in der 2. und 3. Migrantengeneration immer offensichtlicher. Küppers/Schroeder (2017) weisen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Ethnisierung hin, wenn sich Schüler eben nicht in erster Linie als Russen oder Türken verstehen und erst der Besuch des Herkunftssprachenunterrichts sie dann zu Russen oder Türken macht. Die Autoren bezeichnen daher den Herkunftssprachenunterricht als Auslaufmodell und fordern dessen Entwicklung zu einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht, zu einem Fach, das für alle Schüler zugänglich ist. Wie in fünf oder zehn Jahren angesichts vielfältiger Sprachenbiographien und mehrsprachiger Profile Herkunftssprecher eingestuft werden können, ist jedenfalls nicht klar.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass die Frage des institutionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit auf allen Stufen des Bildungssystems zwangsläufig mit der konzeptionellen Weiterentwicklung der Sprachlernangebote verbunden sein muss. Auch wenn ein positiver Einfluss empirisch nicht so leicht zu belegen ist, wird heute allgemein davon ausgegangen, dass die Förderung der Erstsprache(n) den Erwerb der Zweitsprache Deutsch zumindest nicht behindert. In einigen Teilbereichen konnten positive Effekte empirisch nachgewiesen werden (einen Überblick über Studien zur Interdependenzhypothese gibt Caprez-Krompák (2010)). Im Handbuch *Mehrsprachigkeit und Bildung* weisen die Herausgeber einleitend darauf hin, dass Einigkeit darin herrscht, dass in einer globalisierten Welt Mehrsprachigkeit eine persönliche und individuelle Ressource darstellt und ihre Förderung vorteilhaft ist (Gogolin u. a. 2020: 4). Daher kann insbesondere schulisches Sprachenlernen nur mit dem Blick auf alle Sprachenfächer und als Gesamtkonzept betrachtet werden, denn die anstehenden Entwicklungen werden zwangsläufig das tradierte Verständnis und die gesellschaftlichen Erwartungen an den Fremdsprachenunterricht, seine Ziele, Inhalte und Methoden verändern. Schulische Sprachlernkonzepte wirken dabei impulsgebend für Sprachlernangebote im tertiären Bildungsbereich. Aufgabe einer interdisziplinären Mehrsprachigkeitsforschung ist es unseres Erachtens, die Komplexität der Faktoren zu untersuchen, die den Erwerb mehrerer Sprachen neben Deutsch und das institutionelle (Weiter)Lernen dieser Sprachen beeinflussen; zu beobachten, was sich in diesem Gefüge verändert und zu prüfen, ob Unterrichtskonzepte den jeweiligen Anforderungen gerecht werden. Im besten Falle werden daraus Vorschläge an die Bildungspolitik abgeleitet, wie schulisches Sprachenlernen die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit nicht nur wahrnehmen und berücksichtigen, sondern fördern könnte und wie dabei die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler tatsächlich als Ressource in individueller Perspektive und mit gesellschaftlichem Nutzen zu erschließen wäre. Schwierig ist das bislang vor allem da, wo Entscheidungsmacht an Vorstellungen von elitärer fremdsprachlicher (und im Fremdsprachenunterricht hart

erarbeiteter) Mehrsprachigkeit gebunden sind⁴, aber auch dort, wo historisch tradierte Fachkonzepte Grenzen setzen.

Eine Didaktik für herkunftssprachlichen Unterricht

Obwohl es viele praktische Erfahrungen aus dem Unterricht mit herkunftssprachlichen Lernern im deutschen Bildungssystem gibt, fehlt bislang eine theoretisch begründete und systematisch entwickelte Didaktik für den herkunftssprachlichen Unterricht.⁵ Ausgangspunkt einer solchen Didaktik kann nur eine gründliche Analyse sowohl der Lernvoraussetzungen als auch der Lernprozesse herkunftssprachlicher Lerner sein. Wesentliche Aspekte des Erwerbs von Herkunftssprachen sind mit Bezug auf unterschiedliche Sprachen untersucht worden. Viele Erkenntnisse liefert insbesondere die amerikanische Forschung, die der deutschen Mehrsprachigkeitsforschung um einige Jahre voraus ist und mit dem Nationalen Forschungszentrum für Herkunftssprachen *National Heritage Language Resource Center* an der Universität Kalifornien in Los Angeles über eine institutionalisierte Struktur für Forschung, Curriculumsdesign, Materialentwicklung und die Fortbildung von Lehrkräften verfügt.⁶ Die deutsche Mehrsprachigkeitsforschung hat sich insbesondere mit einem Bezug auf das Handlungsfeld vorschulischer und schulischer Bildung in der Primarstufe und Sekundarstufe 1 seit 2013 im Rahmen des BMBF-Förderschwerpunkts *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* entwickelt. Die über den Zeitraum bis 2020 geförderten Projekte haben das erklärte Ziel, Wissen zu Mehrsprachigkeit in Kitas, Grund- und Sekundarschulen zu generieren und damit die Grundlagen dafür zu schaffen, dass das Bildungssystem möglichst gute Rahmenbedingungen für den Ausbau und die Nutzung von Familiensprachen schaffen kann.⁷ In diesem Kontext hat die Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KomBi) an der Universität Hamburg eine Reihe von Veranstaltungen für den Austausch und Wissenstransfer zu Themen des herkunftssprachlichen Unterrichts organisiert, die Ergebnisse der Projekte sind auf der Webseite *Mehrsprachigkeit* der Universität Hamburg⁸ nachzuverfolgen. Eines der geförderten Projekte untersuchte Russisch und Polnisch als Ressourcen für das schulische Sprachenlernen (Mehlhorn/Brehmer 2018). Um den Dialog zwischen Wissenschaftlern, Experten aus der Bildungsadministration in den Bundesländern sowie anderen am herkunftssprachlichen Unterricht beteiligten Akteuren (wie Lehrpersonen und Eltern) zu initiieren und weitere Forschungen in diesem Bereich anzuregen,

⁴ Zu Mechanismen der sozialen Hierarchisierung und bildungsbürgerlichen Reproduktion durch die Wahl alter Sprachen in der Schule wurde im Rahmen eines DFG-Projekts am Lehrstuhl für Makrosoziologie der FU Berlin geforscht, vgl. Sawert (2018).

⁵ Wertvolle Überlegungen und Materialien sind mit Bezug zum herkunftssprachlichen Unterricht in der Schweiz in der Reihe „Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht“ von B. Schader (2016) herausgegeben worden. Die Reihe enthält ein Hand- und Arbeitsbuch zu den Grundlagen und Hintergründen des herkunftssprachlichen Unterrichts sowie weitere Hefte mit didaktischen Anregungen zu Teilkompetenzbereichen. Sie richtet sich vorrangig an Lehrpersonen aus den Herkunftsländern und verfolgt auch das Ziel, diese mit didaktischen Konzepten und Verfahren aus dem Regelunterricht vertraut zu machen.

⁶ <https://nhlrc.ucla.edu/nhlrc/about#mission>.

⁷ Sprachvielfalt – Ressource und Chance (empirische-bildungsforschung-bmbf.de)

⁸ <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/>.

wurde ein Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht HSU⁹ initiiert. Ein weiterer wichtiger Akteur im Bereich der Wissensgenerierung und des Wissenstransfers zu mehrsprachigem Spracherwerb, Sprachförderung und mehrsprachiger Erziehung ist der 2011 vom Leibniz Institut Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft gegründete Berliner Interdisziplinäre Verbund für Mehrsprachigkeit BIVEM¹⁰. Die hier angesiedelten Studien untersuchen Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter. BIVEM bietet regelmäßig eine Plattform für Wissenstransfer, Erfahrungsaustausch und Begegnungen in vielfältigen Formaten.

Aus den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und der pädagogisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung sind eine Reihe grundlegender Merkmale bekannt, die das institutionelle Lernen von Herkunftssprachen maßgeblich beeinflussen:

- Als Grundlage für den Spracherwerb steht im Vergleich zum L1-Erwerb in zielsprachlicher Umgebung lediglich ein begrenzter Input zur Verfügung.
- Dieser Input ist zudem spezifisch, da die Herkunftssprache sich von der zielsprachlichen Standardvarietät unterscheidet.
- Der Gebrauch der Herkunftssprache ist auf bestimmte Funktionsbereiche mit einem Schwerpunkt in der Nahkommunikation begrenzt. Funktionsbereiche des öffentlichen Lebens und vor allem der bildungssprachliche Bereich werden in der Umgebungssprache bewältigt, die für die Herkunftssprecher zur dominanten bzw. zur Primärsprache wird.
- Der Spracherwerb unterliegt Einflüssen der Umgebungssprache.
- Der Spracherwerb ist stark mündlich geprägt.
- Viele Lerner haben nur begrenzte oder keine Möglichkeiten zu einem systematischen Schriftspracherwerb.
- Alle aufgezählten Faktoren können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. In der Folge sind die sprachlichen Kompetenzen der Lerner zu Unterrichtsbeginn auch sehr unterschiedlich ausgeprägt. Sie reichen von rezeptivem Bilingualismus (vgl. Anstatt 2018) bis zu flüssigem mündlichem und teilweise auch schriftlichem Sprachgebrauch, der sich dennoch von der Sprache gleichaltriger Monolingualer unterscheidet.

Unter Berücksichtigung dieser Merkmale lassen sich **didaktische Prinzipien** für das institutionelle Lernen von Herkunftssprachen ableiten. Unter didaktischen Prinzipien sind Leitlinien pädagogisch-didaktischen Handelns zu verstehen, die sich auf alle Entscheidungsebenen beziehen: Sie gelten für die Konzeption von Studienprogrammen wie auch von einzelnen Kursen,

⁹ Nach Auslaufen der Förderung für die Koordinierungsstelle KomBi in Hamburg wird das Netzwerk von Prodaz an der Universität Duisburg-Essen organisatorisch betreut.

https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk.

¹⁰ <https://bivem.leibniz-zas.de/>.

für die curriculare Planung, aber auch für die Durchführung von Unterricht und sie berücksichtigen dabei insbesondere die besonderen Lernbedürfnisse und die Lernsituation der Lerner. Für das Lernen von Herkunftssprachen stehen dabei folgende Aspekte im Vordergrund:

- Im Bereich der Lernziele geht es um die Erweiterung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten, insbesondere die Ausweitung von rezeptiven zu produktiven Fähigkeiten, die Erweiterung der Funktionsbereiche der Sprache im standardsprachlichen Bereich sowie die Entwicklung von Sprachbewusstheit.
- Die Wahl der Sprachstoffe (Lexik, Grammatik) muss die Besonderheiten des bilingualen mentalen Lexikons berücksichtigen. Dies ist konkret für die jeweilige Sprache in der Situation des Sprachkontakts mit der dominierenden Umgebungssprache auszuarbeiten.
- Die Wahl von Themen und Inhalten des Unterrichts muss unter Berücksichtigung der soziokulturellen Erfahrungen der Lerner erfolgen. Lerner der 2. und 3. Migrantengeneration sind in der Regel in Deutschland aufgewachsen und haben begrenzten Zugang zur Zielsprachlichen Kultur und sind daher nicht zwangsläufig als Experten zu betrachten. Ihre mit der Sprache verbundene soziokulturelle Identifikation ist eng mit der Migrationsgeschichte und der Lebenssituation der Familie verbunden.
- Methodische Aspekte des Unterrichts, die Wahl von Lehr-Lernformen sollten die besondere Lernsituation und die Spezifik des Zugriffs auf den Lerngegenstand berücksichtigen. Herkunftssprachenlerner verfügen im Unterschied zu Fremdsprachenlernern über (begrenztes) implizites Grammatikwissen und damit ein gewisses Sprachgefühl, nicht oder kaum jedoch über systematisches explizites Sprachwissen.
- Die Wahl geeigneter Lehr- und Lernmaterialien sowie die Konzeption von Aufgaben müssen die Vorkenntnisse und Lernwege der Herkunftssprachenlerner berücksichtigen und sich daher von den Formaten des Fremdsprachenunterrichts unterscheiden.

Die genannten Aspekte sind sowohl mit Blick auf den einzelnen Lerner (Individualisierung des Lernens) zu berücksichtigen als auch in der Perspektive auf die Organisation eines gemeinsamen Lernraums und die soziale Interaktion in der Gruppe als wesentliche Faktoren für erfolgreiches Lernen auszuarbeiten. Eine unerlässliche Bedingung für die Ausgestaltung der didaktischen Prinzipien sind die Diagnose zur Feststellung der Eingangsvoraussetzungen sowie Konzepte für den Umgang mit der Heterogenität der Lerner.

Didaktische Prinzipien müssen für die Erstellung von Curricula, Lehr- und Lernmaterialien, Aufgabendesign usw. mit Bezug auf die jeweilige Zielsprache ausgearbeitet werden: die Auswahl der Lerngegenstände und methodischen Verfahren im Bereich der Lexik, der Grammatik, der kulturellen Bezüge usw. erfordern eine einzelsprachbezogene Grundlegung. Unser Ziel ist es in diesem Sinne, theoretisch und empirisch fundierte didaktische Prinzipien für den Unterricht für Herkunftssprecher des Russischen in Deutschland zu erarbeiten. Diese gelten im Grunde sowohl für das Lernen in der Schule als auch für das anschließende Sprachenlernen im

universitären Bereich, sie sind unter Berücksichtigung der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen zu modifizieren.

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Herkunftssprachendidaktik für den Russischunterricht sind die Erkenntnisse linguistischer Untersuchungen zur Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch in Deutschland als einer Varietät, die sich von der Standardsprache, wie sie in Russland gesprochen wird, unterscheidet (zu Auslandsvarietäten des Russischen vgl. Zybatov 2017). Das Russische in Deutschland ist auf allen sprachlichen Ebenen durch Phänomene gekennzeichnet, die auf den Einfluss der Umgebungssprache zurückzuführen sind. Im Anschluss an Polinskys Arbeiten zur Herkunftssprache Russisch in den USA (vgl. Polinsky 2000, 2010) wird es als eine eigene neue Sprachvarietät betrachtet, die nicht durch Abbau gekennzeichnet ist, sondern eine reduzierte Sprache mit eigener Grammatik darstellt. Die kommunikativen Erfahrungen der herkunftssprachlichen Lerner, die im Alter unter 12 Jahren eingereist sind oder in russischsprachigen Familien in Deutschland geboren wurden, beziehen sich auf das Russische in Deutschland und nicht (oder nur begrenzt) auf die Standardsprache in Russland.¹¹ Zybatov belegt unter Verweis auf entsprechende Studien und anhand von Datenreanalysen eine solche Varietät für Deutschland. Die Studien ergeben auch, dass in den Printmedien zwar lexikalische Einflüsse der deutschen Umgebungs- und Kontaktsprache, nicht aber morphologische und syntaktische Interferenzen nachzuweisen sind, so dass davon auszugehen sei, dass „die Sprache der russischsprachigen Medien in Deutschland der russischen Standardsprache entspricht“ (Zybatov 2017: 271). Ein anderer Befund liegt demnach aber im mündlichen Bereich mit vielen substandardsprachlichen Einflüssen vor, was einen Verlust der Orientierung an den standardsprachlichen Normen des Inlandsrussischen¹² bewirkt. Dies hat nicht nur die Frage zur Folge, woran sich eine Beschreibung von Fehlern in linguistischen Untersuchungen orientieren kann (wie also die Vergleichsfolie aussieht, die Polinsky als *baseline* bezeichnet), sondern ist für den Unterricht relevant, wenn es um die Festlegung von Lernzielen (welche Norm gilt als Zielnorm) und um Bewertungskriterien geht. Bei einem Herkunftssprecher kann das Beherrschen der standardsprachlichen Normen des Inlandsrussischen nicht vorausgesetzt werden und wenn diese Normen Lernziel sind, dann müssen sie auch Bestandteil des Unterrichts sein. Somit sind sowohl die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zum mehrsprachigen Spracherwerb als auch die linguistische Beschreibung der Herkunftssprache Russisch in Deutschland als wesentliche Grundlagen einer Herkunftssprachendidaktik heranzuziehen.

Unterricht für Herkunftssprachenlerner im Tertiären Bildungsbereich

Das System und die Bedingungen des schulischen Sprachenlernens wirken sich auf das Sprachenlernen im tertiären Bereich direkt über die Lernvoraussetzungen der Studienanfänger und

¹¹ Lerner berichten häufig, dass ihre Sprache bei Besuchen in russischsprachigen Gebieten als „komisch“ oder „seltsam“ empfunden wird.

¹² In der Literatur wird hierfür auch der Begriff *Metropolsprache* verwendet.

eher indirekt durch die bildungspolitischen Prämissen und durch die Fortführung methodischer Ansätze aus. In slawistischen Studiengängen gibt es seit vielen Jahren Studierende mit Russisch als Herkunftssprache. Viele Studienanfänger hatten in der Schulzeit keine Möglichkeit, Unterricht in der Herkunftssprache Russisch zu besuchen. Insbesondere für die sprachpraktischen Studienanteile bringt dies viele studienorganisatorische (Studienangebote, Einstufung) und unterrichtspraktische Fragen (Lernziele, Lehrmaterialien, Bewertung usw.) mit sich.

Die slawistischen Institute gehen unterschiedlich mit der Situation um. An manchen Instituten können Studierende mit sogenannten muttersprachlichen Vorkenntnissen von den sprachpraktischen Studienanteilen befreit werden. In einigen Instituten werden aber auch spezielle Lehrveranstaltungen für Herkunftssprecher angeboten, dies hängt nicht nur von dem Bewusstsein für die spezifischen Lernbedürfnisse dieser Gruppe, sondern in hohem Maße von den personellen Ressourcen ab. Zuweilen gibt es keine speziellen Lösungen und es bleibt im Aufgabenbereich der einzelnen Lehrkräfte, für die Heterogenität in den Lehrveranstaltungen angemessene Lösungen zu entwickeln. Da Sprachlehrkräfte in den slawistischen Instituten oftmals auf anteiligen Stellen oder mit Lehrauftrag beschäftigt sind, ist eine systematische Curriculumentwicklung erschwert. Außerdem ist zu beobachten, dass die Ausrichtung des Kursangebots in der Sprachpraxis an den Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in den letzten zwanzig Jahren dazu führt, dass die Spezifik des Sprachenlernens in einem slawistischen Studiengang immer weniger berücksichtigt wird. Die Anordnung der Kurse und damit verbunden die Progression im Studium ist nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens gestaltet. Obwohl die Autoren des Referenzrahmens vielfach darauf hingewiesen haben, dass die Kompetenzbeschreibungen von Kursplanern und Lehrkräften für die konkrete Lernsituation und die besonderen Bedürfnisse der Lerner einer Sprache angepasst werden müssen, steht gerade im Anfangsbereich oftmals die Ausbildung allgemeinsprachlicher Kommunikationsfähigkeit und weniger die fachsprachliche Kompetenz in einem philologischen Studium im Vordergrund. Zwischen den fachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Studienanteilen entstehen meist wenig Berührungspunkte. Unseres Erachtens ist aber davon auszugehen, dass Studierende in slawistischen Studiengängen mit zunehmender linguistischer Kompetenz anders lernen (sollten) und ihr eigenes Sprachenlernen auch anders wahrnehmen und steuern (können) als Lerner anderer Studienrichtungen, eben weil sie diese linguistische Kompetenz im Sinne expliziten Sprachwissens für ihr eigenes Sprachenlernen nutzen könn(t)en. Das passiert aber kaum automatisch, sondern erfordert Anleitung, Bewusstmachung und Training und kann durch entsprechende Vernetzungen im Studium unterstützt werden. Auch in diesem Bereich fehlt es noch an Forschung, ob und wie herkunftssprachliche Lerner davon besonders profitieren könnten.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Die Autorinnen dieses Bandes weisen mehrjährige Erfahrung im praktischen universitären herkunftssprachlichen Unterricht und Expertise in der didaktischen Mehrsprachigkeits- und Herkunftssprachenforschung auf. Viele von ihnen haben die seltene berufliche Möglichkeit, die eigene Forschung zu Herkunftssprachen und Herkunftssprachendidaktik mit dem praktischen universitären Herkunftssprachenunterricht so zu verbinden, dass in der Lehre gleichzeitig geforscht wird und die Erkenntnisse der aktuellen Forschung, umgekehrt, in der Sprachpraxis erprobt und umgesetzt werden können. Aus den Beobachtungen des konkreten sprachlichen Verhaltens im Unterricht können Forschungshypothesen abgeleitet werden und in weiteren Untersuchungen überprüft werden. Die Autorinnen dieses Bandes arbeiten genau in diesem Kontext: ihre Forschung ergibt sich unmittelbar aus praktischen Belangen. Sie präsentieren hier ihre Forschungsergebnisse und verknüpfen damit didaktische Überlegungen zur Gestaltung des institutionellen Sprachenlernens für Herkunftssprecher im universitären Bereich, für den die traditionellen Konzepte und Materialien des Fremdsprachenunterrichts nicht ohne weiteres geeignet sind. Dieses wechselseitig bedingte Verhältnis zwischen Forschung und Lehre ist nur im universitären Bereich denkbar, und dieser Sammelband liefert Einblicke, wie die beiden Bereiche – Lehre und Forschung – nicht wie üblich getrennt sind, sondern ineinandergreifen und im universitären Bereich als eine Einheit praktiziert werden. Genau hier liegt die Besonderheit dieses Sammelbandes und in diesem Punkt unterscheidet er sich von anderen Arbeiten, die bis jetzt zum herkunftssprachlichen Unterricht Russisch in Deutschland erschienen sind.

Dieser Sammelband setzt zwei Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt liegt auf allgemeinen Fragestellungen zum Lehren und Lernen im herkunftssprachlichen Unterricht. Mit Bezug auf die unterschiedlichen sprachlichen Ebenen werden Phänomene der Beschaffenheit der Herkunftssprache sowie Phänomene der Kompetenz beschrieben, die für das (Weiter)Lernen und den erfolgreichen Erwerb höherer Kompetenzen wesentlich sind. Wir gehen davon aus, dass die Herkunftssprecher einen eigenen Lernbedarf haben und sich in einer besonderen Lernsituation befinden, die sich in einigen Parametern von der Lernsituation der Fremdsprachenlerner deutlich unterscheidet. Es trifft nicht zu, dass ein herkunftssprachlicher Lerner einem Fremdsprachenlerner einfach um ein oder mehrere Semester voraus ist, und somit kann das Problem nicht allein durch eine Einstufung in Kurse unterschiedlicher Niveaustufen beseitigt werden. Stattdessen erfordert der moderne herkunftssprachliche Unterricht eigene didaktische und bildungspolitische Perspektiven. Wir wollen mit diesem Band auf die Notwendigkeit einer fundierten Diskussion und Grundlage für die curriculare Entwicklung hinweisen und zugleich eine Anregung dazu liefern, indem wir einige didaktische und bildungspolitische Perspektiven aufzeigen.

Der zweite Schwerpunkt des Sammelbandes betrifft die Ermittlung der konkreten Lernvoraussetzungen und Lernziele im herkunftssprachlichen Unterricht, auch unter dem Aspekt der Selbsteinschätzung. Primär wird die Beschaffenheit der Herkunftssprache Russisch im morphe-

matischen, morpho-syntaktischen Bereich (auch im Textbereich) und im satzsemantischen Bereich untersucht. Damit finden die phonetische Ebene und darüber hinaus die Betrachtung der landes- und kulturkundlichen (und interkulturellen) Aspekte des herkunftssprachlichen Unterrichts in diesem Band keine Berücksichtigung. Im Einzelnen geht es exemplarisch um Fragen nach semantischen Kollokationen und syntaktischen Konstruktionen, nach Präpositionalphrasen und nach der Stabilität der grammatischen Morphemik in der Herkunftssprache Russisch.

Literatur

- Anstatt, Tanja (2018): Input ohne Output: Rezeptiver Bilingualismus und sein Potenzial. In: Mehlhorn, G./Brehmer, B. (Hg.): *Potenziäle von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: 15-38.
- Caprez-Krompæk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sara/Rauch, Dominique (Hg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>.
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn.
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration*. Frankfurt am Main.
- Faktenblatt *Herkunftssprachlicher Unterricht Nordrhein-Westfalen* (Stand Mai 2019): <https://www.schulministerium.nrw/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Fächer/Sprachlich-literarischer-Lernbereich/Herkunftssprachlicher-Unterricht/Faktenblatt-HSU.pdf>
- Küppers, Almut/Schroeder, Christoph (2017): Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. In: Gnutzmann, C./Königs, Frank G./Küster, L./Schramm, K. (Hg.) (2017): *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Themenschwerpunkt Sprachenpolitik* 46 (1). Tübingen: 56-71.
- Lengyel, Drorit/Neumann, Ursula (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg – Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Projektbericht. [Microsoft Word - 08122016 Bericht HUBE_final.doc \(uni-hamburg.de\)](https://www.uni-hamburg.de/fakultät-III/sozialwissenschaftliche-forschung/bericht-hube-final.doc)
- Lynch, Andrew/Polinsky, Maria (2018): Native Speakerhood in Heritage Language Research. In: Bauckus, S./Kresin, S. (eds.): *Connecting across Languages and Cultures: A Heritage Language Festschrift in Honor of Olga Kagan*. Bloomington, 143-162.
- Mehlhorn, Grit/Brehmer, Bernhard (Hg.) (2018): *Potenziäle von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen.
- Meng, Katharina (2001): *Russlanddeutsche Sprachbilografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen.

- Meng, Katharina (2017): Russlanddeutsche Sprachentwicklungen im „Zeitalter der Extreme“: familien- und generationenbezogene Sprachbiografien. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: 115-135.
- Meng, Katharina/Protassova, Ekaterina (2017): Young Russian-German adults 20 years after their repatriation to Germany. In: Isurin, L./Riehl, C. M. (Eds.): *Integration, identity and language maintenance in young immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam [u.a.]: 159-196.
- Polinsky, Maria (2000): The Russian Language in the USA. In: Zybatow, L. (Hg.): *Sprachwandel in der Slavia* (Teil 2). Frankfurt am Main: 787-803.
- Polinsky, Maria (2010): Russkij jazyk pervogo i vtorogo pokolenija emigrantov, živuščich v SŠA. In: *Slavica Helsingiensia* 4. Helsinki: 336-352.
- Protassova, Ekaterina (2017): Sprachliche Integration und Identität. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: 137-154.
- Reich, Hans H. (2017): Institutionelle Entwicklungen des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland (mit einem Seitenblick auf Österreich und die Schweiz). In: Yıldız, C./Topaj, N./Thomas, R./Gülzow, I. (Hg.) (2017): *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Frankfurt am Main: 81-98.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen.
- Sawert, Tim (2018): Das schulische Fremdsprachenprofil als soziale Segregationslinie – Historische Entstehung und gegenwärtige Relevanz der schulischen Fremdsprachenwahl als horizontal differenzierende Bildungsentscheidung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 28 (4): 398-425.
- Schader, Basil (2016): Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht. (Reihe: Hand- und Arbeitsbuch, Grundlagen und Hintergründe: Besonderheiten und Herausforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts; Kernpunkte der Pädagogik, Didaktik und Methodik in den Einwanderungsländern; Erfahrungsberichte und konkrete Beispiele zum Unterricht und seiner Planung; Didaktische Anregungen 1, Förderung des Schreibens in der Erstsprache. Didaktische Anregungen 2, Förderung des Lesens in der Erstsprache, Didaktische Anregungen 3, Förderung der Mündlichkeit in der Erstsprache, Didaktische Anregungen 4, Förderung der interkulturellen Kompetenz, Didaktische Anregungen 5, Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken.) Zürich.
- Witzlack-Makarevich, Kai/Wulff, Nadja (Hg.) (2017): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin.
- Zybatov, Gerhild (2017): Auslandsvarietäten des Russischen. In: Witzlack-Makarevich, K./Wulff, N. (Hg.): *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: 261-281.